Édition spéciale • 27 novembre 2002

Le magazine de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

VIRAGE

Une publication de la Direction générale de la formation des jeunes

La nature du Programme de formation

Claudine St-Germain

En ouverture de cette session de formation des personnes-ressources, Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, a tenu à rappeler la véritable nature du Programme de formation.

« Nous sommes présentement au cœur du processus de validation du Programme de formation au premier cycle du secondaire, a rappelé le sous-ministre adjoint. J'aimerais profiter de l'occasion pour vous suggérer quelques réflexions sur la nature du Programme de formation. »

Il existe en effet des malentendus à propos de cette nature, dit Robert Bisaillon. Certaines personnes perçoivent le Programme comme l'addition de plusieurs programmes disciplinaires, une vision qui ne tient pas compte des liens unissant les matières, des compétences transversales et des domaines généraux de formation. D'autres le voient comme un manuel. « Le Programme n'est pas conçu pour être utilisé par les élèves et il ne peut certainement pas être remplacé par un manuel. Ce n'est pas non plus un guide pédagogique, qui contiendrait tellement de détails méthodologiques qu'on en perdrait de vue la substance. »

Le Programme est en fait un projet social, explique le sous-ministre adjoint. Il traduit les attentes de notre société par rapport aux besoins des élèves. C'est aussi un itinéraire éducatif : un itinéraire d'apprentissages qui forme l'intelligence, la sensibilité et la citoyenneté active; un itinéraire professionnel, utilisé par des enseignants autonomes, qui se l'approprient selon leur personnalité; et un itinéraire institutionnel, à la fois pour l'école et la commission scolaire, pour établir la continuité entre le primaire et le secondaire, et parce qu'il est impossible pour les enseignantes et les enseignants de suivre leur itinéraire professionnel sans formation et accompagnement.

Sur le quai de la réforme

Claudine St-Germain

Reinelde Landry, coordonnatrice de l'organisation des sessions de formation pour les personnes-ressources, a expliqué les visées de cette session de façon colorée, en évoquant son coin de pays.

Elle a rappelé qu'un des défis de l'organisation des sessions de formation pour les personnes-ressources, c'est de s'adresser à la fois à des personnes qui viennent apprivoiser, s'approprier ou approfondir la mise en œuvre du Programme de formation.

C'est pourquoi depuis la toute première session de formation, l'équipe a abordé plusieurs sujets visant à éclairer les participantes et les participants sur les visées de la réforme : l'apport du socioconstructivisme dans le développement des compétences, les contextes favorables aux apprentissages, les pratiques pédagogiques facilitant la mise en œuvre du Programme, etc. « D'une rencontre à l'autre, on s'est rendu compte qu'il émergeait un besoin d'accompagner autrement, tant dans le milieu scolaire qu'au sein des sessions de formation, dit Reinelde Landry. Cela nous a amenés à questionner le rôle des personnes-ressources et les conditions favorables à l'accompagnement. »

Cette session-ci a comme intention d'explorer en collégialité les ressources permettant d'accompagner tous les élèves vers la réussite en tenant compte de leurs dimensions affectives et cognitives et en soutenant l'engagement des personnes apprenantes (tant les élèves que les membres du personnel de l'école).

Originaire de la Gaspésie, Reinelde Landry a offert une savoureuse analogie entre le rôle des personnes-ressources et une situation typique de sa région. « Les sessions de formation me rappellent ce qui se passe sur les quais de la Gaspésie pendant l'été. Toutes les personnes qui se retrouvent sur le quai ont quelque chose à partager. Soit elles accompagnent avec leurs bons souhaits ceux qui partent vers l'aventure pour découvrir la mer et d'autre côtes, soit elles accueillent ceux qui reviennent d'une pêche qui peut être plus ou moins fructueuse : s'il n'y a pas partage des produits de la pêche, au moins y a-t-il toujours des échanges sur les processus exploités pour revenir à bon port. Il y a aussi un gros bateau, avec son capitaine et ses officiers, qui rehausse le rassemblement en y ajoutant du piquant et parfois de gros défis. Et puis d'autres personnes, des observateurs, sont là pour goûter la découverte des départs et des retours, en respirant l'air salin et en sentant les vents parfois frais, parfois chauds, mais toujours vivifiants. »

2007-03501/

Les dimensions affectives de l'apprentissage

Les besoins d'abord

Claudine St-Germain

Pour que les élèves s'intéressent à ce qu'on veut leur enseigner, il faut d'abord s'intéresser à leurs besoins, dit Nérée Bujold, professeur retraité et associé à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. En effet, la dimension affective fait partie intégrante de l'apprentissage.

Parler de la dimension affective de la formation peut sembler bien théorique pour les gens qui préfèrent discuter de pratique sur le terrain, admet Nérée Bujold. « J'ai déjà été conseiller à la pédagogie auprès de professeurs à l'université, et même ces maîtres théoriciens ne voulaient parler que de trucs pratiques! raconte-t-il. Malheureusement, celui qui maîtrise la pratique sans la théorie ne sait pas toujours ce qu'il fait. Si les enseignants n'ont pas de représentation mentale du développement d'un enfant, ils ne peuvent pas diagnostiquer ses problèmes et l'aider à les résoudre. La connaissance de la théorie (transférable dans la pratique, bien sûr) est donc nécessaire. »

Voilà pourquoi ce chercheur en éducation, qui est officiellement retraité mais qui est toujours très actif dans le réseau scolaire, est venu rendre compte de ses réflexions sur la dimension affective de l'apprentissage à la session de formation pour les personnes-ressources.

Un groupe de réflexion et de recherche sur le développement intégral de la personne (en démarrage à l'Université Laval), auquel Nérée Bujold collabore, a identifié plusieurs dimensions incluses dans ce développement : les dimensions cognitive, physique, sociale, affective, morale et écologique. « Si on veut que les élèves réussissent, il faut s'occuper de toutes ces dimensions, y compris celles affective et physique, dit-il. L'enseignant qui ne voudrait que transmettre un contenu ferait penser à un pommiculteur qui souhaiterait récolter des pommes, mais qui ne voudrait pas s'occuper des racines de ses pommiers! Ce qui me rassure, c'est que toutes ces dimensions sont abordées dans les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les domaines généraux de formation du Programme de formation. »

L'action naît du besoin

Nérée Bujold a expliqué sa conception du développement affectif. Au départ se trouvent nos besoins (innés ou conditionnés par l'environnement), auxquels on cherche à répondre toute notre vie.

Ces besoins sont liés aux valeurs, c'est-à-dire à l'importance relative qu'on accorde aux objets, aux personnes et aux phénomènes qui nous entourent — finalement, tout ce qui est susceptible de répondre à nos besoins. Plus on manque (ou on a manqué) de quelque chose, plus cela prend de la valeur à nos yeux. La valeur de ce qui nous entoure augmente donc selon le degré de carence que nous en avons.

« Je vois souvent des enseignants qui disent : "Je voudrais que mes élèves accordent plus d'importance à ma matière". Je leur réponds : "Faites-la rare!". Au lieu de les gaver comme des oies, placez-les dans une situation où ils auront besoin de cette matière. Et passez-la-leur sous le nez, en les invitant à venir la chercher. C'est ainsi que les élèves donneront de l'importance à votre discipline. »

À leur tour, les valeurs servent de pierre d'assise aux perceptions (la réception sélective des stimuli de l'environnement), aux émotions (les réactions physiologiques aux stimuli perçus), aux intérêts (les désirs de s'approprier l'objet de valeur), aux motivations (les pulsions vers l'action) et aux attitudes (les façons d'agir). Ce n'est que lorsque toutes ces composantes ont été touchées qu'on passe à l'action, qu'on produit des agirs (verbaux ou non verbaux). « Pour favoriser chez les élèves des attitudes favorables à l'apprentissage, il faut les construire à partir de leurs besoins, de leurs valeurs, de leurs perceptions, de leurs émotions, etc. », dit Nérée Bujold.

La difficulté réside dans le fait que seuls les agirs sont observables de l'extérieur. Et encore, on n'en perçoit que les traces. Pourtant, pour influencer ces agirs, il faut remonter à la source : les besoins de l'élève. Autrement dit, à partir des comportements observables de celui-ci, il faut arriver à reconstruire le développement affectif qu'il a suivi afin d'identifier les besoins qui en sont le point de départ.

« Plus je réponds à un besoin, plus le comportement relatif à ce besoin disparaît, explique Nérée Bujold. Si je veux qu'un agir augmente, je retire l'objet de valeur. C'est ce que j'appelle tenir compte des dimensions affectives : attendre que l'appétit soit là avant de nourrir. Quand j'ai découvert ce qui manque à mes élèves, j'ai gagné un pouvoir. En effet, le pouvoir que nous détenons sur les autres dépend de notre capacité à répondre à leurs besoins. Autrement dit, le pouvoir qu'on détient sur nos élèves dépend de nos capacités à les aider à atteindre leurs objectifs. J'imagine que beaucoup d'enseignants souhaitent avoir du pouvoir sur leurs élèves, ne serait-ce que le pouvoir de les faire étudier. »

La théorie d'Abraham Maslow vue par Herzberg peut être utile pour comprendre les besoins des élèves. Celle-ci met en relief la hiérarchie des besoins de tout être humain. Le premier est la sécurité physiologique (se nourrir, se vêtir, se loger). Tant qu'on n'a pas de réponse à ces besoins primaires, on ne cherche pas autre chose. Une fois que ceux-ci sont comblés, on passe au besoin de sécurité psychologique (l'appartenance). On cherche à développer un sentiment d'appartenence. Si on est capable de le faire, on passe au besoin suivant : l'estime de soi. « Ainsi, la capacité de l'enfant à s'intégrer à un groupe est à la base du développement de son estime de soi », dit le chercheur.

Le passage entre le besoin de l'estime de soi et le besoin suivant (l'estime des autres ou l'altruisme) est aussi le point tournant entre la non-motivation et la motivation. À cet égard, Nérée Bujold fait une mise en garde à propos de l'évaluation à l'école. « Chaque fois que je compromets l'estime de soi d'un élève, je le démotive. C'est pourquoi il faut faire bien attention aux notes scolaires. Elles démolissent souvent l'estime de soi et démotivent les élèves. Il faut utiliser l'évaluation scolaire avec beaucoup de diplomatie et de doigté. »

Ce n'est qu'après que ces besoins de sécurité et d'estime de soi et des autres ont été satisfaits qu'arrive le besoin de connaissance. Si les enfants n'ont pas l'occasion de développer un sentiment d'appartenance, d'échanger avec eux et de les aider, ils ne seront pas intéressés à apprendre. Ensuite arrivent les besoins d'esthétique, d'actualisation et de transcendance.

La prise en compte de l'affectif : une intervention nécessaire

Quand on travaille avec les dimensions affectives des élèves, se profilent toujours à l'horizon des considérations éthiques, car modifier l'ordre des valeurs entraîne nécessairement un problème de cette dimension. « Plusieurs enseignants répugnent à intervenir auprès des besoins de leurs élèves à cause de cet aspect », dit Nérée Bujold.

Il est quand même justifié de le faire. Et dans les faits, on est bien forcés d'intervenir sur le plan affectif dans tout processus de formation. Le professeur a identifié plusieurs besoins qui sont susceptibles de justifier cette intervention : protection de soi, préservation de l'espèce, insertion sociale, ordre social, préservation de l'environnement et transcendance. Il faut tout de même agir avec prudence, question de ne pas empiéter sur la vie privée des individus.

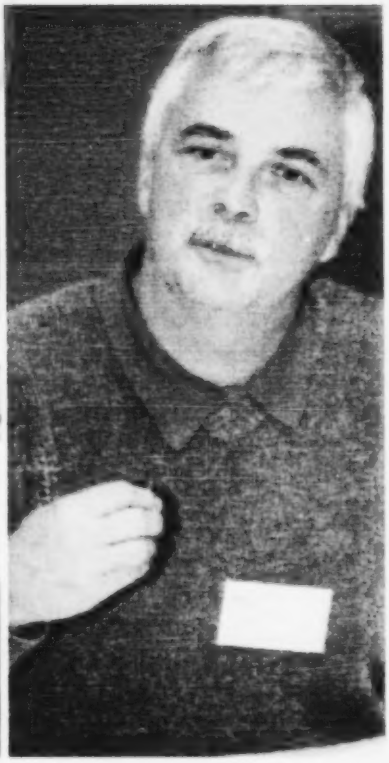
Nérée Bujold a identifié plusieurs modes d'intervention liés aux dimensions affectives. On compte, entre autres : les gratifications (réponses aux besoins les plus importants), le counseling (relation d'aide basée sur la communication interpersonnelle), l'exemple (adoption du comportement qu'on veut prôner), l'interaction sociale (influence du groupe sur la transmission des valeurs), la pratique (situations authentiques), le renforcement (approbation, encouragements, etc.), l'évaluation (pouvoir de la rétroaction) et le conditionnement (principe du behaviorisme).

Enfin, le chercheur a fait état d'une étude intéressante menée auprès de 3000 étudiants de l'Université Laval. Il cherchait à savoir ce qui pouvait le mieux expliquer l'engagement des étudiants par rapport à leurs études. La recherche a montré que les résultats scolaires anticipés avaient très peu d'effets sur l'engagement. Les éléments les plus significatifs étaient plutôt la satisfaction des étudiants par rapport aux cours (1,7 %), la proximité des relations entre les étudiants et le professeur (9 %), et de loin, la positivité des sentiments des étudiants à l'égard de leur professeur (26 %). En poussant plus loin pour expliquer cette positivité des sentiments, les chercheurs ont découvert que la variable la plus importante était le style d'intervention pédagogique du professeur (le fait que le professeur soit centré sur l'apprentissage des étudiants).

« L'enseignant a donc une grande influence sur l'engagement des élèves, conclut Nérée Bujold. On entend souvent des enseignants clamer : "Je ne suis pas là pour me faire aimer!" Moi, ce que je dis, c'est que si vos élèves ne vous aiment pas, ils n'aimeront pas votre matière non plus. Comme enseignant, on a le devoir de se faire aimer, et, pour ce faire, il faut se centrer sur les besoins des élèves. »

Faire pousser de petits pommiers

Eve Krakow • Traduit par Claudine St-Germain



Dans le premier atelier, les participantes et les participants ont poursuivi leur réflexion sur le rôle des dimensions cognitive et affective des apprentissages. En petites équipes, puis en séance plénière, ils ont échangé sur ce qu'ils avaient retenu de la conférence de Nérée Bujold, des questions sur lesquelles ils divergeaient d'opinion et des éléments sur lesquels ils voulaient en savoir plus. Voici un résumé de leurs propos.

« Les élèves n'apprennent pas avec les enseignants qu'ils n'aiment pas » fut le premier point abordé dans la discussion. Cette idée peut sembler évidente au premier abord, mais la recherche présentée par Nérée Bujold (sur l'engagement des étudiants face à leurs études) était inconnue pour plusieurs participants. Une directrice d'établissement a souligné qu'elle pourrait amener les enseignants à réfléchir sur le fait qu'ils centrent leur actions sur leur discipline plutôt que sur les élèves.

Une enseignante au primaire a toutefois formulé quelques inquiétudes par rapport à l'idée que l'enseignant est au cœur de la motivation de l'élève. « Si l'enseignant est à la fois guide et facilitateur, comment pourra-t-il "sevrer" les élèves pour qu'ils deviennent des apprenants autonomes? » La réponse réside probablement dans le fait que cette autonomie viendra lorsque les besoins psychologiques de base des élèves seront comblés, a-t-on formulé comme hypothèse.

La discussion a ensuite porté sur la hiérarchie des besoins établie par Abraham Maslow (évoquée par Nérée Bujold) et sur les moyens que doivent employer les enseignants pour répondre à ces besoins dans leur classe. Par exemple, les participants ont évoqué l'importance de créer une atmosphère où tous se sentent acceptés, peu importe les difficultés d'apprentissage ou autres différences. Mais comment y arriver concrètement?

Un directeur d'école était particulièrement préoccupé par la difficulté de répondre aux besoins des élèves dans un milieu socioéconomiquement défavorisé. Dans sa région, le nombre élevé de familles vivant de l'assurance-emploi et de l'assistance sociale fait en sorte que les besoins primaires de plusieurs élèves ne sont pas comblés. « Comment pouvons-nous les amener à gravir la hiérarchie vers d'autres besoins — estime de soi, estime des autres, connaissance — quand, 16 heures par jour, leurs besoins primaires posent problème? »

Il se demandait pourquoi la réforme ne cible pas également les compétences parentales, puisque les recherches démontrent que les apprentissages cognitifs et affectifs se développent principalement au cours de la petite enfance. « Si les enfants apprennent auprès de personnes qu'ils aiment, alors leurs apprentissages commencent à la maison. Des recherches récentes menées auprès d'élèves à risque montrent bien l'importance des modèles parentaux. »

Une autre participante a souligné que la dimension sociale et le besoin d'appartenance ont une importance critique au secondaire. « Nous devons reconnaître que les élèves du secondaire ont un besoin d'appartenance très fort. Ils viennent à l'école pour être avec leurs amis et pour socialiser, alors si la classe devient un lieu propice pour cela, ils seront sûrement plus motivés. »

Gérer la résistance

Nérée Bujold a expliqué qu'une des façons de vaincre la résistance au changement est de laisser les gens exprimer leurs inquiétudes et leurs frustrations. Toutefois, certains participants ont noté que selon leurs propres expériences, la résistance n'est pas facile à surmonter.

« Les enseignants sont frustrés parce que leurs besoins n'ont pas encore été comblés, a affirmé la directrice d'une école ciblée. Les gens vont toujours résister aux idées qu'ils ne comprennent pas, ou pour lesquelles ils n'ont reçu aucun outil approprié favorisant leur compréhension. »

Elle a ajouté que, dans le processus d'appropriation du Programme de formation, une part de l'information se perd en cours de route. Les enseignants n'ont pas tous la chance de participer à des discussions telles que celles qui ont lieu dans les sessions de formation, et il est toujours difficile de trouver du temps de formation pour eux. Certains sont formés pour retransmettre de l'information à leurs pairs, mais ils ont à peine le temps de recevoir cette formation que l'application de la réforme est déjà enclenchée dans leur milieu. « Un sentiment règne à l'effet que le Ministère ne comprend pas la complexité de l'école et les tâches quotidiennes que les enseignants doivent gérer. »

La question de l'évaluation est également source d'inquiétudes. « La résistance sera présente tant que les enseignants ne seront pas convaincus que ce qu'on leur demande de faire est la meilleure façon de préparer leurs élèves non seulement pour le cégep et l'université québécoise, mais également pour des études hors-Québec et pour le monde du travail », dit un directeur d'école. Une autre personne a ajouté : « Si l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, elle doit être étroitement liée au Programme, et non présentée séparément. »

Les participants étaient toutefois d'accord pour reconnaître qu'il faut un certain temps pour que chacun se familiarise avec le vocabulaire du Programme de formation. L'animateur a noté que la communauté anglophone doit assumer un défi supplémentaire, puisqu'elle doit trouver les termes appropriés pour nommer les concepts développés en français.

Enfin, les participants se sont posé des questions sur l'actualisation de la recherche présentée par Nérée Bujold par rapport aux recherches récentes sur la motivation. « Personne ne contestera la théorie de Maslow, mais il existe une foule de recherches plus actuelles sur la personnalité, les émotions et les façons d'intervenir auprès des élèves en difficulté. » Quels liens peut-on faire entre ces études?

Les participantes et les participants ont particulièrement aimé l'analogie du pommier pour illustrer l'importance de considérer toutes les dimensions de l'enfant (s'assurer que les racines de l'arbre sont bien nourries si on veut des pommes en santé). Ils étaient aussi d'accord avec l'idée qu'il est essentiel de comprendre la théorie avant de l'appliquer. En même temps, ils doivent relever le défi d'appliquer ce principe sur le terrain, étant donné les contraintes de temps et de ressources. « Comme conseiller pédagogique, je sais que je n'aurai pas le temps de couvrir toute la théorie avec les enseignants, a dit un participant. J'ai besoin d'outils pratiques pour faire le pont entre la théorie et la pratique. »

Il fut souhaité que les prochains ateliers de la session de formation fournissent des réponses aux questions et des outils.

Questions brûlantes

David Fuchs • Traduit par Claudine St-Germain

Les participantes et participants du deuxième atelier ont soulevé une série de questions à propos des stratégies soutenant les pratiques pédagogiques, l'interdisciplinarité et la vie de cycle. Ces questions sont importantes afin d'atteindre les visées du Programme de formation et de créer les conditions nécessaires à une vie scolaire équilibrée sur le plan affectif.

La vie de cycle

« De quelle façon pouvons-nous modifier la perception selon laquelle les élèves qui ont besoin de plus de temps pour apprendre sont considérés comme des élèves à risque? »

« Comment pouvons-nous concilier les initiatives développées localement, dans l'esprit du Programme de formation, avec les exigences législatives et les contraintes imposées par le Ministère? Par exemple, certaines écoles examinent différentes façons d'organiser les horaires pour faciliter le travail par cycle, mais elles doivent en même temps respecter certaines contraintes comme le fait que les élèves doivent être en classe 180 jours par année. À cause de ces contraintes, des enseignants qui seraient prêts à travailler en équipe-cycle baissent les bras en disant : "Je n'ai pas suffisamment de temps". »

« Quel rôle doit jouer chaque intervenant afin d'assurer les apprentissages dans une organisation par cycles? »

« Comment intégrer les élèves qui viennent d'ailleurs en province? »

« Est-il possible d'apporter des modifications aux conventions collectives afin de trouver du temps et d'assurer un soutien à la réforme? Nous ne pourrons pas concrétiser nos idées de projets interdisciplinaires si nous ne trouvons pas une façon d'adapter nos horaires et nos structures à la réforme. »

Pratiques pédagogiques

« Comment gérer deux cultures pédagogiques différentes à l'intérieur de notre école? »

« Les enseignants ont-ils les compétences techniques utiles au maintien et au fonctionnement d'ordinateurs et de photocopieurs ainsi que les manuels scolaires leur permettant de recueillir l'information nécessaire à la création de tâches d'apprentissage complexes? »

L'interdisciplinarité

« Comment rassembler les enseignants autour d'un projet éducatif ou d'un projet de cycle commun? Comment les stimuler à travailler en équipe-cycle? »

« La réforme arrive à un moment où il y a de nouveaux enseignants qui "magasinent" leurs emplois alors que leurs aspirations personnelles sont importantes. "J'ai un emploi mais une vie personnelle également. La réforme nécessite beaucoup de bonne volonté et du travail à l'extérieur des heures régulières." Dans cette situation conflictuelle, on ne peut abuser très longtemps de la volonté des gens. On doit les motiver de différentes façons, notamment en reconnaissant leurs qualités de leadership. »

« Quelle marge de manœuvre offrent le Ministère et le régime pédagogique à l'enseignant qui se centre sur l'élève? L'interdisciplinarité étant cruciale à une implantation réussie du Programme de formation de l'école québécoise, le Ministère est-il prêt à faire des aménagements pour inclure le temps de planification de l'équipe-cycle à l'intérieur de la tâche d'enseignement? Allons-nous reconnaître le temps de planification? C'est une question de souplesse de la part du Ministère que d'offrir des avantages aux enseignants pour qu'ils s'impliquent dans du travail interdisciplinaire. Nous devons implanter une nouvelle culture pour ces jeunes enseignants. »

***Virage* est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire**

Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice générale, Direction générale de la formation des jeunes

Une collaboration de la Direction des communications
Colombe Cliche
Directrice

Michel Martel

Éditrices
Francine Pavette
Esther Blais

Rédaction
David Fuchs
Eve Krakow
Claudine St-Germain

Révision
Carmen Imbeau

Photographe
Martin Grenier

Conception graphique
Orange*bleu* communication-design

Distribution aux participants de la rencontre
Lucie Richard

ISSN : 1488-3066 (version imprimée)

ISSN : 1488-3074 (version en ligne)

VOICI LE CALENDRIER DES ACTIVITÉS DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES	
Révision du régime pédagogique	**Consultations des partenaires du milieu scolaire sur le projet de régime pédagogique** **Printemps 2003**
DIRECTION DES PROGRAMMES	
Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire	**Validation : Automne 2002** **Révision : Hiver 2002** **Distribution : Août 2003**
DIRECTION DE L'ÉVALUATION	
Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages du préscolaire et du primaire	**Distribution** **Septembre 2002**
Formation en région sur les échelles de niveaux de compétence et sur le cadre de référence	**Octobre et novembre 2002**
Politique en évaluation des apprentissages	**Juin 2003**
DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES	
Soutien aux élèves à risque	**Journées d'études régionales** **Printemps 2003**
Cadre de référence de l'organisation des services aux élèves	**Distribution : Automne 2002** **Perfectionnement : Automne 2002**
Révision de l'entente de service MEQ-MSSS	**Hiver 2003**